

「言語活動の充実」のために — L. S. ヴィゴツキーの言語発達論に則して —

Cultivating the languages of learning

青柳 宏
AOYAGI Hiroshi

1. はじめに

新学習指導要領では、改訂の要として、第1章総則の第1の1に「言語活動の充実」がうたわれている(文部科学省、二〇〇八 a:13)。即ち、「思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむ」ために、また「主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実」に努めるために、「児童の言語活動を充実する」ことの必要性が提起されている。

思考力、判断力、表現力の育成、また主体的に学習に取り組む態度の育成、個性を生かす教育の充実の要として「言語活動の充実」の重要性・必要性が提起されたことは大変意義のあることであると思われる。子ども(人間)の思考、判断、表現活動は、かなりの程度、言語活動によっている。また、学習態度に関しても、子どもが主体的に学習に取り組んでいくことを重視するならば、それは子ども自身の内面の言語活動によるところも少なくない。また、子どもの言語活動を充実することで、子どもの思考、判断、表現を充実させていくことが、個性を生かす教育の一つの要になると思われる。

しかし、新学習指導要領に対しては、疑問もある。それは、この「児童の言語活動の充実」を、どのように実践していくか、という教育方法に関わる疑問である。

「小学校学習指導要領解説・総則編」では、改訂の経緯として、平成20年1月の中央教育審議会の答申が引かれている。その中でも、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」、「思考力・判断力・表現力等の育成」に関わる記述は、「児童の言語活動の充実」のための教育方法を示したものとして捉えることができる。即ち、そこでは「(基礎的・基本的な知識・技能の習得のためには)読み・書き・計算などの基礎的・基本的な知識・技能は、例えば、小学校低・中学年では体験的な理解や繰り返し学習を重視するなど、発達の段階に応じて徹底して習得させ、学習の基盤を構築していくこと」、また「(思考力・判断力・表現力等の育成のためには)観察・実験、レポートの作成、論述など知識・技能の活用を図る学習活動を発達の段階に応じて充実させるとともに、これらの学習活動の基盤となる言語に関する能力の育成のために、小学校低・中学年の国語科において、音読・暗唱、漢字の読み書きなど基本的な力を定着させた上で、各教科等において、記録、要約、説明、論述といった学習活動に取り組む必要がある」ということである(文部科学省、二〇〇八 b:1-2)。

上の引用の要点を整理すれば、言語活動の充実のためには、小学校低・中学年においては、読み書きの知識・技能の習得を、「音読・暗唱、漢字の読み書き」の徹底指導によっておこない、その上で、観察・実験、レポート作成等の知識・技能の活用を図る学習活動をおこなっていく、ということである。しかし、このような言語活動指導論は果たして妥当なものだろうか。このような指導論は次のような考え方に基づいているのではないか。即ち、「内面的な働きとしての言語活動の要素である「言語」

そのものはまず徹底して暗記・記憶させる必要がある。なぜなら、充実した言語活動は、そのような要素の徹底した暗記・記憶の上ではじめて成り立つ。」といった考え方である。しかし、このような考え方は果たして妥当なものだろうか。

児童期の言語活動は、学校に入学して新たに暗記・記憶させられた上で成り立つものではなく、乳幼児期に獲得された言語活動を基盤にして充実していくものではないだろうか。端的に言えば、総則編の解説（即ち中央教育審議会の答申）には、この発達的な言語活動観が欠けている。もちろん、「音読・暗唱・漢字の読み書き」に意味がないわけではない。しかし、そのような活動は、発達的な言語活動観に則した指導の過程に位置づけ直される必要がある。総則編の解説では、子どもは言語活動のための要素（言語）を暗記・記憶する「白い紙（タブラ・ラサ）」として位置づけられているのではないだろうか。しかし、小学校に入学した子どもたちは既に、内面的に言語を活用しはじめ、自らの内面を表現するために必要な言葉を選択しはじめている存在である。そして、このような内的な活動は、まさに言語による活動である。それゆえ、子どもたちの言語活動を充実していくためには、既にはじめられている内的な言語活動をより充実させていく、という指導観に立つ必要がある。

ところで、内的な言語活動、即ち「内言」の重要性を指摘し、内言の獲得を核にした言語発達論を提起したのはロシアの心理学者L. S. ヴィゴツキーである(1896～1934)。本稿は、まずヴィゴツキーの言語発達論を素描した上で、彼の発達論を教育実践に生かしていくためにはどのような指導論が求められるのかを考察していきたい。

2. ヴィゴツキーの言語発達論

ヴィゴツキーの言語発達論は、主著『思考と言語』の中で展開されている(Vygotsky, 1934; 訳、二〇〇一)。その中で、ヴィゴツキーは、思考の起源と言語の起源は異なること、言い換えれば言語以前の思考が存在すること、また思考の機能をもつ以前の言語（的活動）が存在すること、そして思考と言語は満二歳以降交じり合い、言語による思考活動が充実していくと論じている。

ヴィゴツキーは、前言語的な思考が言語的思考が変わっていくのは、コミュニケーション（話すこと）によっていると言う。当たり前のように思われるかもしれないが、「思考する」という働きが、「話すこと・しゃべること」によって形成されていく、ということを改めて見つめ直してみることは重要である。

また、ヴィゴツキーは、『思考と言語』の中で、コミュニケーションとは言葉の意味の「一般化」とであると繰り返し論じている。

「コミュニケーションは一般化および言葉の意味の発達を不可欠の前提とするし、一般化はコミュニケーションの発達にともなって可能となる。(ヴィゴツキー、二〇〇一:22)」

ヴィゴツキーのいう「一般化」とは、一人の人間が他の人間と、現実についての意味を共有していくことを指している。例えば、ある生物を互いに「植物」と呼び、さらに「花」と呼び、さらに「バラ」と呼び合いながら、「植物」、「花」、「バラ」のそれぞれの意味内容を共有化していくことが「一般化」ということである。私たちのおこなうコミュニケーションは、いつもこのような「一般化」を目指して行われている、という認識がヴィゴツキーの理論の軸にあると言える。

もちろん、例えば、大人と子どものコミュニケーションにおいて、同じ「バラ」という言葉を使いながらも、子どもは「バラ」によって複数の種類の花のことを意味させていることもある。大人と子どもの間で、「バラ」の指す意味内容がずれているのである。しかしまた、まさにコミュニケーション

ンの中で、このようなずれは修正され、意味の一般化（共有化）がおこなわれていく。人間のコミュニケーションは、絶えず一般化を目指しているがゆえに、言葉の意味内容、即ち概念はコミュニケーション（話す・しゃべる）において高次化されていく。もちろん、同じ意味内容を共有したものの同士の間では、この一般化の過程は止まってしまう。それゆえ、ヴィゴツキーは、言葉の意味のさらなる一般化（高次化）のために、学校における科学的概念の教授の重要性を主張しているのである。

また、ヴィゴツキーは、『思考と言語』の中で、思考の高次化の重要性を主張する一方で、思考と情動の関係性の問題を重視している。そしてヴィゴツキーは、「伝統的な心理学」が、「思考する」ことを、「生きた動機・興味・意欲」の基盤にある情動と切り離して捉えていることを次のように批判している。

「思考およびことばと意識生活の他の側面との関係を語るとき第一の問題となるのは、知性と情動とのあいだの関連の問題である。周知のように、われわれの意識の知的側面と情動的・意志的側面との分裂は、伝統的心理学的な基本的根本的欠陥の一つとなっている。そこでは、思考は不可避免的に、思考する思想の自動的流れに転化してしまい、思考は思考する人間の生きた生活の全体、生きた動機・興味・意欲から切り離され、人間の生活や行動のなかの何事をも変化し得ないまったく不必要な付帯現象となるか、あるいは意識生活や個人の生活のなかに入りこみ、不可解な仕方ですらに影響をおよぼす何かの自立的・自動的な太古的力に転化するのである。(二〇〇一:25)」

このように、ヴィゴツキーは、「思考する」ことを情動と切り離して理解してしまう危険性を指摘している。その上で、ヴィゴツキーは、私たちの「思考する」という働きには、「情動的過程と知的過程との統一である動的な意味体系が存在する(二〇〇一:26)」というのである。

以上見たように、ヴィゴツキーによれば、私たちが「思考する」ということは、コミュニケーション（話す活動）の中で言葉の意味を一般化していくことであり、その過程は私たち個々の情動と結びついているものなのである。そして、この認識を基盤に、ヴィゴツキーは、思考するという活動がさらに深化していくこと、また思考が情動と強く結ばれておこなわれていくこと、という二つの活動が「内言 inner speech」の発達によって可能になるというのである。

「内言」とはいわば、私たちが口に出さずに頭の中（内側）で話す活動を指している。幼児期初期の子どもは、言葉を口にして、しゃべりながら、またしゃべり合いながら、思考している。しかし、その内に、7～8歳頃には、頭の中（内側）で話すことで思考することが出来るようになっていく。即ち、言葉を口に出して言う「外言 outer speech」の経験の蓄積が、「内言」の発達を可能にするのである。そして、外言から内言への移行期に現れるのが、「独り言・ささやき」である。内言の発達が充分でない子どもは、独り言を言いながら思考していることがある。子どもは、この独り言をしながら思考する経験を通して、内言によって思考することが出来るようになる。

そして、ヴィゴツキーによれば、内言の発達こそが、「書き言葉」の発達を可能にするのである。「外言はその発達において内言の前に存在しているとすれば、書きことばは内言の後に、その存在を前提として現れる。(二〇〇一:289)」

ヴィゴツキーは、子どもが書きことばを書くように求められる時、子どもには「二重の抽象——ことばの音声的側面と対話者の抽象(二〇〇一:287)」が求められていると言う。つまり、言葉を口に出して使ってきた子どもにとって、書きことばを書くよう求めることは、言葉を頭の中で音声化せずに使うこと、また同時に、目の前にいる具体的な相手（対話者）に向けてではなく言葉を使うことを求めていることになる。そして、このような二重の抽象化を可能にするのが内言の働きである。書

きことばを書くということは、具体的な対話者を相手にしているわけではないので、例えば、状況を共有していない他者にも自分の言いたいことが伝わるように、言葉によって状況を説明していくことが求められる。そのためには、状況を説明するための頭の中での言葉の試行錯誤が必要である。内言こそが、このような言葉の試行錯誤を可能にするのである。

ヴィゴツキーによれば、内言によって可能になる書きことばの獲得とは、「思考すること」の深化・発達である。例えば、ヴィゴツキーは次のように言う。

「書きことばは、子どもをより知性的に行動させる。それは話しの過程そのものをより自覚的にする。書きことばの動機そのものが、より抽象的であり、より知性的であり、欲求からより遠ざかっている。(二〇〇一:290)」

また、次のようにも言う。

「書きことばの利用は、話しことばの場合とは原則的に異なる、状況に対する態度を前提とする。すなわち、それは、状況に対するより自主的な、より随意的な、より自由な態度を要求する。(二〇〇一:288)」

「書く」こととは、目の前の相手にすぐに返答することではなく、じっくりと頭の中で考えて、本当に自分が正しいと思えるような考えを構築していくことである。状況に拘束されるのではなく、その状況にどう対処していったらよいかを、自主的に、自由に思考することが「書く」ということの本質である。ヴィゴツキーは、上の引用の中で、「書きことばは……欲求からより遠ざかっている」と述べているが、この文章は、書き言葉が欲求のような情動から切り離されているということではないだろう。むしろこの文章は、即時的な、目の状況に促された欲求に拘束されずに、書き言葉は、自分自身の真の欲求に根ざして思考することを可能にする、と捉えるべきである。なぜなら、ヴィゴツキーによれば、書き言葉の発達を可能にする内言の発達は、同時に、私たちが私たちの情動を言葉化していくことを可能にするものでもあるからである。

ヴィゴツキーはまず、「われわれの意欲や欲求、興味や衝動、情動や感情を含む動機に関係した意識領域(二〇〇一:427)」から直接生まれてくる心の領域を「思想」と呼んでいる。(この「思想」は、例えば「原想念」と訳した方がよいように思われる。しかし、ここでは訳書に従い「思想」と記す。)それゆえ、この「思想」の領域とは、言葉化される以前の心の領域を指していると言える。「思想」とは、意欲、欲求、興味、衝動等の情動が支配する混沌とした心の領域であり、言葉はそこから生まれてくるという。そしてヴィゴツキーは次のように言う。

「思想は、言葉の雨を降り注ぐ雨雲にたとえることができよう。それゆえ、思想から言語活動への移行過程は、思想の分解とそれの言葉における再生の極めて複雑な過程である。(二〇〇一:426)」

口に出された話し言葉、あるいは書き表された書きことばの背後には、それらの言葉を生み出した動機としての「思想」の領域がある。そして、ヴィゴツキーによれば、この「思想」を、話し言葉や書き言葉で表現するための媒介として働いているものが「内言」である。即ち、「思想から言語活動への移行過程」あるいは「思想の分解とそれの言葉における再生の極めて複雑な過程」において、思想を話し言葉(あるいは書き言葉)へとつなぐ働きをしているのが内言である。私たちの「思想」は、内言を媒介にして、話し言葉あるいは書き言葉になる、ということである。

ところでヴィゴツキーは、内言が「思想」と言語活動をつなぐことができるのは、内言の特殊性にあるとし、次のように言う。

「内言では、われわれは常に、すべての思想・感覚、さらには完全な深い判断さえもただ一つの名

称で表現することができる。そして、もちろん、その際この複雑な思想・感覚・判断のための一つの名称の意味は、外言の言語には翻訳し難いものであり、同一の単語のふつうの意味とは対比し得ないものである。(二〇〇一:421)」

ヴィゴツキーは、内言には上のような特性があるがゆえに、言語以前の思想を掬い取り、外言へとつなぐ働きがあると論じていると言える。しかし、ヴィゴツキーによるこのような内言の特性の理解は果たして妥当なものだろうか。例えば彼は、内言は「思想・感覚、さらには完全な深い判断さえも一つの名称で表現することができる」というが、果たして、一般的に、私たちの内言にこのような特性を認めることができるだろうか。少なくとも、このような内言の特性についての認識の妥当性については検討の余地があると言えるだろう。しかしまた、仮に内言の特性についての認識が妥当性を欠くものであったとしても、内言が私たちの情動と外言（話し言葉、書き言葉）をつないでいるという認識そのものは妥当なものであると言えるだろう。私たちは、私たちの情動をまず内言化し、さらに内言による試行錯誤を通して、外言を生み出している。内言の働きがゆたかに、充実したものになればなるほど、「思想」を掬い取ることが可能になるだろう。また先にみたように、内言の働きこそが、書き言葉を可能にする。それゆえ、内言の働きがゆたかに、充実したものになればなるほど、書き言葉をよりゆたかなものにしていくことが出来るだろう。

以上みてきたヴィゴツキーの言語発達論のアウトラインを改めて示せば次のようにまとめられる。そもそも子どもは他者と「話す・しゃべる」ことで、意味の共有化（一般化）をおこなおうとしている。即ち、子どもは、「話す・しゃべる」ことで「思考している」。「話す・しゃべる（外言）」経験の蓄積が、「内言」の発達を促す。7～8歳頃には、子どもは内言を使って「思考する」ことができはじめる。（外言から内言への過渡期に「独り言・ささやき」が現れる。）そして、内言による思考活動によって、「書く」ことができはじめる。また、内言の活動を通して、情動を外言化していくことができはじめる。

さらにまとめれば、「話す・しゃべる」ことが「思考すること」に直接つながり、また「話す・しゃべる」ことの蓄積が、「頭の内側で話す・しゃべる（頭の内側で思考する）」ことにつながり、「頭の内側で話す・しゃべる」ことが、「書く」ことを可能にすると同時に、心の内なる情動を言葉化していくことにつながっている、ということである。先にみたように、ヴィゴツキーは、私たちの「思考する」という働きには、「情動的過程と知的過程との統一である動的な意味体系が存在する」と述べていた。まさに、内言の発達によって、情動過程と知的過程を統合した思考が可能になると言えるだろう。

「はじめに」で述べたように、新学習指導要領において、思考力、判断力、表現力を育成するために「言語活動の充実」がその要とされたことには大きな意義があると言える。しかし、その「言語活動の充実」のために提起されていたのは「音読・暗唱、漢字の読み書きなど」の基本的な力の定着である。また、新指導要領（またこれまでの指導要領）では、「読み・書き・計算などの基礎的・基本的な知識・技能」という言葉に象徴されるように、「読み・書き」を、「話す・しゃべる」とことと切り離して学び得る知識・技能と捉えているように思われる。このような指導観には、「思考する」とことや「書く」ことが、「話す・しゃべる」ことを基盤にした内言の発達によって可能になるという言語発達論が希薄である。これに対して、思考力・判断力・表現力を真に育んでいくためには、ヴィゴツキーによる内言の発達を核とする言語発達論に則した教育実践を構想していく必要があるのではないか。（もちろん、例えば「音読・暗唱」は、子どもが作文を書くためのモデルを獲得する方法として重要な役割をもつと思われる。しかし、そのことだけで、「書く」という活動が十分に展開できるかは大いに疑問である。内言によって考えることが十分にできない子どもは、モデルを機械的に暗唱するだけでは、「書く」ことが十分

にはできないのではないか。「音読・暗唱」を重視する指導論も、内言の発達を核とする言語発達論の中に有機的に位置づけられてはじめて意味をもつと言えるだろう。)

ところで、外言から内言が発達してくる移行期に、よりゆたかな内言を育み、よりゆたかな思考活動を育てていく教育実践とはどのようなものなのだろうか。この問いに対して、数ある教育実践の記録の中でも、東井義雄による教育実践の記録『村を育てる学力』(一九五七年)はゆたかな知見を提供していると思われる。ヴィゴツキーの言語発達論の視点から、『村を育てる学力』を改めて読むならば、そこで東井義雄が提起している「作文的方法」の意義をより深く理解することができると思われる。

3. 東井義雄の『村を育てる学力』における「作文的方法」

東井義雄(1912～1991)は、教師として子どもの中に育みたい学力を「村を育てる学力」と呼び、その「村を育てる学力」を育てていくためには「村の子どもの生活の狭さと、主体性の貧困をどうするかに、まとまってくるようである」と言う。そして、「さて、村の子どもの生活の狭さと、主体性の貧困は、何によって救えばいいのであろうか。この問題を考える時、私は「作文的方法」に対して注目せずにはおれない。(東井、一九五七:179)」と言う。そして、次のように言う。

「生活を耕すということは、容易なことではない。このしごとは、子ども一人一人の内面的な生命活動に喰いいて行かねば、どうにもすることのできない問題だからである。外から、他人がはいりこんでいくことのむずかしい問題である。子どもの一人一人が、まず、自分の内面的な意識活動や、それに関連して行われる生活行動に対して、自分の方から注目し、その生命活動の一ひら一ひらを大じにしようという心構えになってくれることが先決問題である。ところが、このためには、作文、ないし綴り方をとり入れることが、まことに都合よく、また、効果的なのである。(一九五七:1979-80)」

また、さらに続けて東井は次のように言う。

「私たちは、いつも、いろいろなことを感じたり、思ったり、考えたり、考えてしたり、したことをまた考えたりしながら、くらしている。ところが、その、感じたり、思ったり、考えたり、したり……のはたらきは、文章以前の「綴り方」なのである。だから、子どもが、その文章以前の、内面的生命の活動のし方、つまり、文章以前の「綴り方」を、文字に書きあらわしていくことが、文字による「綴り方」になっていくのである。(一九五七:180)」

以上の引用から、東井が、子どもの内面的な生命活動あるいは内面的な意識活動を重視し、その内面的生命活動・内面的意識活動は、作文(綴り方)に直接つながっていくものとして捉えているのがわかる。「感じたり、思ったり、考えたり……のはたらきは、文章以前の「綴り方」という東井の認識は、「内言(内面的意識活動)」の発達が「書く」ことを可能にする、というヴィゴツキーの発達論と同じ認識を共有していると言える。しかしまた、ヴィゴツキーが、内言の発達が「書く」ことを可能にする、という発達論を語っているのに対し、東井は、「書く」ことで子どもが「その生命活動の一ひら一ひらを大じにしよう」という心構えを育てていくことができる、というより人間的な価値を求める教育実践の論理を語っていると言えるだろう。

ところでまた、先の引用の中で、東井が「内面的な意識活動」と「内面的な生命活動」という二つの言葉を使っていることにも注目したい。「内面的な意識活動」とは、意識による活動という意味で、内的な言語活動としての「内言」を言い換えたものと捉えられる。それに対して、「内面的な生命活動」とは、内言によって意識される以前の生命的活動を指していると言える。即ち、東井が「内面的な生

命活動」と呼ぶものは、やはりヴィゴツキーが重視した（意欲、関心、衝動等の情動を基盤とする心の領域としての）「思想」に相当すると言えるだろう。それゆえ、東井とヴィゴツキーは、共に、「書く」ことを情動的過程と知的（意識的）過程を統合する活動として位置づけていると言える。

東井は、「感じたり、思ったり、考えたり」することが「文章以前の綴り方（作文）」と捉えていた。しかし、東井は、この文章（言語）化される以前の「感じたり、思ったり、考えたり」する内面的活動を重視することを作文指導の時間だけに限っていたのではない。東井は次のように言う。

「子どもたちの感じ方や、思い方、考え方、行い方は、単に、作文の時間、あるいは国語の時間だけのものではない。算数の時間には、算数的な感じ方、思い方、考え方、物事の処理の仕方があり、理科の時間には、理科的な「はてな？」「おやおや」「なぜだろう」……というような、感じ方、思い方、考え方、行い方が、存分に働かなくてはならない。社会科の時間にも、図画や工作の時間にも、……それぞれの教科の立場からの感じ方、思い方、考え方、行い方が働き、働かせねばならない。（一九五七：181）」

このように、東井は、読み書きの基礎的な技能を習得させてからその技能を各教科の中で活用させる、というような考え方をしていない。そうではなく、各教科の授業の中では、それぞれの教科ならではの感じ方、思い方、考え方があり、そのような内面的な活動をそのまま文章化していくことを子どもたちに求めたのである。このような考え方にに基づき、東井は、例えば小学校二年生を担当した際には、「算数の時間のはじめには、いつも、「くらしの算数」を、子どもたちに発表してもらうことにしていた」という。そこでは、例えば、次のような作文（綴り方）が発表されている。

「クレパスのねだん」 二年 岩本 成明

きょう、クレパスをかいにいきました。ぼくは、十二色で三十一えんのをかいました。かったら、早くかいてみたくなりました。それで、いそいで帰りました。

かえる道で、ふと、一本のクレパスはなんえんだろうと、おもいました。一本一えんなら、十二本では十二えんにならんなんので、こんどは二えんかとおもいました。二えんなら二十四えんになるからちがいます。そんなら三えんかとおもいました。三えんなら、三十六えんになってしまいます。ぼくは二えん五十せんかもしれんとおもって、考えました。二えんが十二で二十四えん、一えんが十二で十二えんだから、五十せんだったら、そのはんぶんで六えんです。それで、一本二えん五十せんすると、二十四えんと六えんで、三十えんです。ぼくのクレパスは三十一えんだから、まだ一えんあります。ぼくはこまりました。それで、一えんは、はこいだだと考えました。（一九五七：184）」

上の作文を読むと、作文を書くということは、感じたり、考えたりという内面的活動（内言）を文章化していくのだという感覚を、子どもが体得していることがわかる。

ところで、東井は、上にみたように、各教科の授業において、子どもがくらしの中で感じ、考えたことを文章化していくことを求めているが、それ以前のしごと、即ち「書かせるまでのしごとをおろそかにしては、作文は育たない」と言う。そして、この「書かせるまでのしごと」について次のように言う。

「私たちのしごとは、まず何よりも、子どもを愛することからはじまる。そして、それに終始する。……（中略）子どもは、いろいろなことを思い、考え、しゃべり、行動する。その「思い」「考え」「おしゃべり」「行動」の一かけらをも粗末にせず、その中にやどっている、子どものいのちを愛おしみ、みがき、育てていく、それが子どもを愛することだ、と、いえないだろうか。（一九五七：190）」

そして、東井は、「子どもを愛すること」を具体的に実践するためには、「作文の育つ教室」をつく

らなければならないという。そして、次のように言う。

「作文の育つ教室、それは第一に「にこにこ教室」でなければならない。先生も、子どもみんなも、一人のこらず、にこにこしている教室でなければならない。一人でもいばるものがあれば、きっと、いのちにふたをしなければならないものができる。どんな子どもも馬鹿にされない教室、頭のおくれた子どもも、びっこの子どもも、にこにこしておしゃべりできる教室、そういう教室なら作文はおのずから育つ。作文も一種のおしゃべりなのだから。(一九五七:192)」

上の引用から、東井によれば、作文の生まれてくる基盤とは「おしゃべりできる教室」である、ということがよくわかる。また、別の箇所でも、東井は「私は、できるだけ、子どもたちの雑談する機会をつくった。うれしかったこと、ふしぎだったこと、めずらしいこと、おもしろいこと、それらは、みんなで分け合おう、と言った」と言う。これらの東井の言葉をふまえ、ここで、東井が考えた〈作文が生まれてくる道筋〉を整理すれば次のようになるだろう。

「おしゃべり(雑談)」→「感じたり、思ったり、考えたりする文章以前の綴り方」→「綴り方(作文)」

この道筋は、ヴィゴツキーが見いだした言語発達の道筋、即ち、「外言」→「内言」→「作文」に等しいと言えるだろう。両者の違いは、この道筋を、ヴィゴツキーが〈誕生後の言葉のやりとりからおおよそ7～8歳にかけての発達の道筋〉としたことに対して、東井が〈小学校における(例えば2年生の)一年間を単位とする担任としての教育実践の道筋〉として提起していることにある。東井は、発達の道筋を直感的に捉えた上で、発達のための重要な道筋を一年間の実践の中で再構成していると言えるだろう。「もう二年生なのだから、既に内言は獲得しているはず。だから次の課題として……」というようには東井は考えない。たとえある子どもの内言の発達が充分であっても、その子どもがより生き生きと内言を活用するためにはどうしたらよいか。あるいは、内言の発達が充分でないとされる子どもにどのように関わっていくか。このような問いを東井は絶えず自らに問いかけていたのではないか。そのことは、例えば、東井の次の言葉から、よりはっきりと感じ取ることができる。

「私は、あせらず、子どもたちと遊んだ。砂あそびをし、水遊びをした。／教室では元気のない子どもも、外ではおしゃべりもする。教室では遅進児でも、遊びの中では、すばらしいことも見つける。(一九五七:206)」

上の引用からは、東井が、まず子どもたちがしゃべり、そして内面的生命、内面的意識を活発にできる場を、授業の枠組みをこえてさぐっているのがよくわかる。東井は、そのような場がなければ、ある子どもたちには「言語活動の充実」が成り立たないと考えたのである。

ところでまた、東井は、子どもが本当に「頭を働かせる」ために、もっと「学習帳」を活用すべきことを論じている。「学習帳」が、「書取練習や、計算練習や、板書の写しなどだけに使われているということは、もったいない」として、もっと、授業の中で、子どもが、自分の感じや思いや考えを書くことを大事にするべきであるという。『村を育てる学力』には、東井が実際に指導した小学校5年生の学習帳の一部が掲げられているが、国語の詩教材のある一節について、ある男子は、次のように学習帳に書いている。

「〈つがる海峡の水がこい緑色にゆれて〉」

・ぼくはここを読むと、さみしいような気がする。どこにも、さみしいと書いてないがさみしい。作者は、この緑の海を見ながら、おとうさんのことや、いろいろ考えていたのかもしれない。〈おかあさんと二人で、立っていた〉〈こい緑色にゆれて〉というようなことばから、さみしさが出てくる。(一九五七:216)」

上のように、東井の学級の学習帳には、例えば詩の一節一節に対して、子どもが感じたこと、思ったこと、考えたことがそのまま綴られていく。「ぼくはここを読むと、さみしいような気がする。どこにも、さみしいと書いてないがさみしい」という文章は、まさに「感じたり、思ったり、考えたり」した「文章以前の「綴り方」」がそのまま綴られていると言える。しかし、一般的に、授業の中で、子どもたちはこのようにまず自分が感じ、思ったことを文章化してみるように指導されているだろうか。一般の授業においては、教師が発問し、学習帳にはその答えを書くように子どもたちは求められているのではないか。発問という枠に縛れ、さらには「正解を書く」という枠に縛られているのは、決して「文章以前の「綴り方」」が文章化されることはないだろう。これに対して、上にみた東井が指導した5年生の学習帳には、子ども自身が感じ、思い、判断していること（内面的な意識）がそのまま表現されていることがよくわかる。学習帳に記されたたった数行の文章からでも、授業の中で、子どもが感じ、思い、考えることが真に尊重されているかどうかが見えてくる。

以上、東井義雄が『村を育てる学力』において示した「作文的方法」を、ヴィゴツキーの言語発達論の視点からみてきた。ここから、東井とヴィゴツキーが共有する発達論・方法論と、新指導要領の提起している指導論が異なることがより明確になったと思われる。あるいは、東井・ヴィゴツキーと、新指導要領では、そもそも教育観が異なっていると言える。新指導要領の教育観を簡潔に言えば、例えばそれは、「生きる力」を育むために、読み書きといった基礎的な力を、音読・暗唱・漢字の読み書き等の訓練によって習得させ、さらにそれを活用できるよう指導していく、ということだろう。これに対して、東井（ヴィゴツキー）が重視したのは、子どもたちの「内面的な生命活動」・「内面的な意識活動」であり、子どもたちが感じ、思い、考えていることを言葉化していく、という道筋において「言語活動の充実」を考えていたと言える。子ども自身が感じ、思い、考えたことを言葉化していくことをまず大切にしなければ、「言語活動の充実」はあり得ないのではないか。そして、このことは、小学校低学年にも、中・高学年にも、さらにそれ以後の生徒に関しても同様であろう。

もちろん、新指導要領がいう「音読・暗唱・漢字の読み書き」の指導に意味がないわけではない。しかし、人間の言語活動を、〈話すことを基盤に、その上で個々が内的に感じ、思い、考えたことを言葉化し、さらに互いに話し（書き）合いながら言葉の意味を共有（一般化）していく活動〉として捉えるならば、音読・暗唱等の基本的な力を定着させるという指導要領の指導論も、東井・ヴィゴツキーが示した発達の言語活動論の視点から改めて位置づけ直す必要がある。

以上、ヴィゴツキーの言語発達論の視点から、東井義雄の「作文的方法」の意味について考察した。東井の「方法」は、ヴィゴツキーの言語発達論を実践化していくに際して、大きな示唆を与えてくれると言える。

しかしまた、東井・ヴィゴツキーの両者が重視する「外言から内言へ、そして内言から読み書きへ」の発達を全ての子どもたちに保障するためには、両者の論をふまえながらも、さらに異なる視点が必要となる。その視点の一つは、外言から（内言を介して）読み書きへの移行期に関わる「よみことば」・「ききことば」の重要性である。またもう一つは、やはり同様の移行期に関わる「語り口」の獲得の重要性である。次に、この二つの視点について考察をおこないたい。

4. 「よみことば」・「ききことば」及び「語り口」の重要性

4.1. 「よみ（きき）ことば」の重要性について

ヴィゴツキーの言語発達論によれば、話し言葉を書き言葉へとつないでいくものは「内言の発達」

である。しかし、話し言葉から書き言葉へのよりスムーズな移行のためには、「内言の発達」とは異なる視点が必要となるのではないか。汐見稔幸は、話し言葉を書き言葉へとつないでいくはたらきをもつ独自の言語活動として「よみことば」あるいは「ききことば」というカテゴリーを設定すべきであると言う。汐見は次のように言う。

「…… 純粹の話しことば（会話をモデルにしよう）と純粹の書きことば（書くに限定しておこう）の中間に位置し、その両者を橋渡するような位置にありながら、なお独自の言語活動であるようなことばの働き（教育）を指示するカテゴリーが必要なのである。そのようなものとして、我々はここで、「よみことば」「ききことば」というカテゴリーを設定したいと思う。（汐見、一九八〇：302）」

汐見のいう「よみことば（ききことば）」とは、例えば、大人（教師）による本の「読み聞かせ」において子どもが経験する「言語活動」を指している。読み聞かせにおいては、子どもは、本に書かれた文字が「よまれる」のを「きく」という経験、即ち「よみことば」・「ききことば」という経験をしていることになる。あるいは、子どもは、大人が読み聞かせてくれた本を、今度は一人で、声に出して（あるいは黙読に近い形で）「よむ」こともある。この場合も、書かれた文字を、自分で「よみ」、またその音を「きく」という意味で「よみことば」・「ききことば」の経験をしている。したがって、「よみことば」と「ききことば」というカテゴリーは、全く異なる二つの活動を指すものではない。汐見も、「これを「よみことば」で代表させてもよい」としている。

子どもにとって、絵本の文字が「よまれる」のを「きく」という言語活動は、「話し言葉」でも、「書き言葉」でもない。まさに、二つ（話し言葉と書き言葉）の活動の「中間」にある言語活動であると言える。そして、汐見は、この中間の活動としての「よみことば」の意味について次のように言う。

「「よみことば」は一方の極に「話しことば」の教育と重なる部分を有している。と同時にもう一方の極は「書きことば」の教育とつながっている。なぜなら、「よみことば」は書かれたことばを前提としており、また、きくという言語活動が介在するからである。だから「よみことば」の教育を十分に展開することは、「書きことば」の教育の正しい準備ともなるのである。（一九八〇：302）」

そして、さらに汐見は、「よみことば」の教育について次のように言う。

「それ（「よみことば」の教育）は当然、イメージ活動の発達をそれとして促す遊びや集団活動を前提的に含み、モノ自体との交渉によるいきいきした能動的な感性を育てることを条件とし、そこで育てられる現実的イメージと、文字の世界が創り出す想像的イメージを交渉させ、一步一步、書きことばの世界を味わわせながら、書きことばの世界への正しい欲求を育てていくのである。（一九八〇：303）」

上の汐見の指摘をふまえて、例えば、幼稚園（あるいは小学校）で、次のような本（『エルマーのぼうけん』）の一部の読み聞かせがおこなわれている場面を想像してみよう。

「とうとう、ゴムながぐつがもぐってしまうほどふかくなって、どろどろした、きたないどろの中で、エルマーは、うごけなくなっていました。

エルマーは、いっしょうけんめい足をもちあげました。すばんと、ながぐつから足がぬけてしまいそうになるくらいに、ひっぱりました。……（ガネット作『エルマーのぼうけん（ポケット版）』、一九九七年、福音館、p.48.）」

上のような『エルマーのぼうけん』の一節が「よまれる」のをいきいきと「きく」ためには、それ以前に、子どもたちには、冒険ごっこのような経験、泥遊びの経験が必要だろう。汐見は、このような遊びの経験の中で育まれるイメージと、文字が創り出すイメージを交渉させることが「書きことば

の世界への正しい欲求を育てていく」というのである。大人（教師）によって文字が読まれることは、子どもにとって自分の経験を思い起こすだけでなく、それをふまえて、さらにイメージの世界を広げていくことである。文字が「よまれる」のを「きく」ことが、このような経験になってこそ、今度は子ども自身がひとりで「よむ」ことに動機づけられる。そして、そのように文字に親しんでいくことではじめて、子どもは、文字を書くことで自分ならではのイメージの世界をつくっていけることを（無意識の内に）実感することができるはずである。

ヴィゴツキーが論じたように、子どもたちが書き言葉を獲得するためには、「二重の抽象化」をおこなうための「内言の発達」が必要である。しかしまた同時に、書き言葉を獲得するためには、文字を読むことがイメージを広げていくことであり、さらに文字を書くことで自分ならではのイメージをつくっていける、という実感を子どもたちに味わわせるための「よみことば」の教育が必要であるとと言えるだろう。

次に、子どもが書き言葉を獲得するためにやはり重要であると思われる「語り口」の獲得について論じたい。

4.2. 「語り口」の重要性について

まず、ここでは筆者自身が関わった小学校2年生の子どもたちに関わる小さなエピソードを記すことから始めたい。

筆者は、2008年の5月21日、栃木県都賀町の赤津小学校の塩田裕子教諭が担任をする2年生のクラスで「道徳」の授業をさせていただいた。この時の「道徳」授業のテーマは、「自分をどうかえたいか、どうかえていくか、2年生なりに考える」であるが、授業において子どもたちの「内言を耕す」ことをサブテーマとしていた。2年生になって、自分をどう変えたいか、ということを考えさせることによって、内言を活用して内面を育むことをねらったといってもよい。そして、授業の際、子どもたちが内言によって内面を育んでいくためのモデルとして、以下の詩を教材として配布し、読み聞かせをおこなった。

「2年生」 東京都・小2 せき ゆう一

けさ、おかあさんが、／なふだの一年を二年になおしてくれた。／くつの学年も、／一の一が、二の一になった。／学校についたら、／ぼくたちのきょうしつが／二かいになった。／ぼくはいままでと／ぜんぜんかわってないけど、なんかすこしは、かわらなければいけないとおもう。（江口季好編『日本児童詩歳時記』駒草出版、二〇〇八年、p.30.）

上の詩の特に最後の二行「ぼくはいままでと／ぜんぜんかわってないけど、なんかすこしは、かわらなければいけないとおもう。」は、作者の「内面」を表現したものである。筆者は、このような表現が、子どもたち自身が内言を活用して内面を表現していくためのモデルになるのではないかと考えたわけである。

授業の詳細の説明はここでは省くが、上の詩に関しては、多くの子どもたちがあまり関心を示すことがなかったと言える。そして、筆者に特に印象深かったのは、上の詩の最後の二行を授業の中で問題にした時に、ある男子（R君）が「何かそこはお話の中の言葉みたい」と言ったことである。即ち、そのR君にとっては、「ぼくはいままでと／ぜんぜんかわってないけど、なんかすこしは、かわらなければいけないとおもう。」という文章は、「お話の中の言葉みたい」に感じられたということである。そして、このことは次のように解釈できる。即ち、「ぼくは……かわらなければいけないとおもう」

といった内面を表現するような「語り口」は、R君にとってはまだ違和感のあるもの、言い換えれば、R君にとってはいまだ内言としては活用していない「語り口」であるということだろう。そして、多くの他の子どもたち関しても、上の詩にあまり関心を示さなかったのは、R君についてと同様の解釈が当てはまると思われる。

しかし、多くの子が「ぼくは…… かわらなければいけないとおもう」というような内面的な「語り口」を獲得していなかったとしても、それは子どもたちが内言を活用していないということではない。二年生の子どもたちは、全員、それぞれに文章を書くことが出来るのである。文章を書けるということは、即ち、内言を活用していると言える。発達心理学者の内田伸子によれば、小学一年生の9月までには、75%の子どもたちが「黙ったまますらすら書き続ける」段階に達しているという（内田、一九九六：74）。そして、このことは、黙ったまますらすら書くための内言が発達したことを示している。それゆえ、R君（またその他の子どもたち）については、改めて次のように言えるだろう。即ち、文章を黙って書くための内言は発達しているが、内言を活用して内面を表現していくような「語り口」はいまだ十分に獲得していない、ということである。

内言は、「話す・しゃべる（外言）」ことの蓄積として発達する。あるいはまた、子どもが何かの問題解決に取り組み、自分独りで、「～を～して、次に～を～して」等の言葉を活用する経験を蓄積することで発達する。それゆえ、内言の発達がそのまま、（先に引いた詩のように）内面を内言で表現することにつながるとは言えない。「はなす・しゃべる」こと（あるいは問題解決）の蓄積の上に発達する内言は、外界の事象について思考することを可能にするが、それが内界（内面）を対象にする思考に自然に転用されるわけではないだろう。その意味で、内面を内言で表現するためには、内言の発達を前提に、その上でそのための「語り口」を獲得しなければならないのではないか。そして、その「語り口」の獲得のためには、先に論じた「よみことば」の教育が必要になる。具体的には、子どもたちが「語り口」を獲得するためには、「読み聞かせ」を受ける経験をたくさんもつ必要がある。次に引く一節のように、「読み聞かせ」のために選ばれる本の中には、内面を表現する一人称の語り口によるものがたくさんあるだろう。

「わたしの名は、リーサ。名まえをみればわかるでしょうが、女の子です。いま七つですが、もうじき八つになります。……（中略）こうですから、わたしは、いったいじぶんが大きいのか、小さいのか、まよっています。こっちでは「大きい」っていわれるし、こっちでは「ちいさい」っていわれます。……してみると、ちょうどいいくらいの年なんでしょう。（リンドグリーン作『やかまし村の子どもたち』一九六五年、岩波書店、p.9-10.）」

こうした本の読み聞かせ、またさらには子ども自身が本を読むことによって、子どもたちは内面を表現していくための「語り口」を獲得することができる。このことは、視点を換えれば、子どもたち自身が「著者 author」になっていく感覚としての「著者性 authorship」を獲得していくことであると言えるだろう。

5. おわりにかえて：〈生き生きとした関わり〉という視点

以上、ヴィゴツキーの言語発達論に則して、「言語活動の充実」のための視点に関わる考察をおこなってきた。ヴィゴツキーの言語発達論によるならば、「言語活動の充実」のための主軸は「内言の発達」である。「内言の発達」は、「書く」ことの基盤であると同時に、視点を変えれば、子どもが自分自身を自己制御していくための基盤であるとも言える。それゆえ、現代のヴィゴツキー学派の研究は、自

己制御に困難をもつADHDのような発達障害を抱える子どもたちの援助に関わる理論的な基盤を提供している。

ヴィゴツキー学派の研究では、外言から内言への移行期に現れる「ささやき・独り言」に代表されるような（内言以前の）自分に向けられた言葉を「私的言語」と呼んでいる。子どもは、課題解決に際して、自分に向けて私的言語を話しながら、自己を制御し、課題を解決していく。そして、次第に、この私的言語が内化され内言となる。それゆえ、ADHDの子どもに対しては、私的言語をより多く、活発に使うように促し、私的言語によって自己を制御していく経験をさせることが大切になるという。そして、ヴィゴツキー学派のバーク、ウインスラーによれば、そのために重要となるのは教師（大人）のかかわり方である。研究実験において、ADHDの子どもをもつ親は、子どもと共に作業をしている時、子どもへの指示が多く、子どもの私的言語を引き出すことにはなっていないと言う。これに対して、より支援的な実験者の関わりは次のような効果をもたらしたと言う。

「…… ADHDと診断された子どもたちは、足場づくりを行った実験者と協力してやったセッションの中での方が、親といっしょのセッションの中でよりも、私的言語を有意に多く用いています。さらに、実験者と協力して行っている間、実験者がその課題の中で子どもに感受性豊かにかかわりながら子どもがしっかりと自分でできるようになったとわかったら、子どもに課題を行う責任を譲り渡していくにつれて、子どもの私的言語の量は直線的に増加しました。…… この研究によって、子どもたちはADHDのことをよく知っているおとなから、高い感受性豊かな足場づくりを与えられたり、学習の意味を暗に示されたりすれば、自己制御をするのに用いる言語をより多く使用するという結果が見いだされました。(Berk and Winsler, 1995; 訳、二〇〇一:81)」

上の引用を読むと、ヴィゴツキー学派の実験者が、子どもの主体性を尊重し、子どもが自ら課題を自覚し、子ども自身が私的言語を活用して試行錯誤していくための支援をおこなっているのがわかる。これに対して、「子どもが私的言語によって自己制御をおこなう」というヴィゴツキー学派と同様の仮説を利用しながらも、子どもに対する異なるアプローチをおこなった研究が成功しなかったことをバーク、ウインスラーは報告している。そのアプローチとは、子どもに、「自分自身にどのように話すかという話し方」を教えるものである。即ち、そのアプローチではまず、実験者がある作業をしながら（声に出して）「自分自身にどのように話すのか」というモデルを示し、それと同じ言葉をしゃべりながら同じ作業をすることが子どもに求められる。そして、最終段階では、子どもは、心の中だけで口には出さずに言語化することが求められる。しかし、この研究は、「衝動性を下げたり、課題を正確に行うようになるという効果があるかといった点では、期待はずれの成果に終わりました」という。また、「ポジティブな結果が見られたとしても、その効果は子どもたちが訓練された課題、またはそれとかなりよく似た課題に限られてしまうからです (Berk and Winsler, 訳、二〇〇一:79)」という。

上の二つの実験報告を比べれば、前者のヴィゴツキー学派の実験から感じられるのはある種の対話性である。その実験では、実験者自身が感受性豊かに子どもに関わることが求められている。実験者自身も、生き生きと課題に関わりながら、興味・関心を子どもと共有し、その上で子どもから私的言語を引き出していくという意味での対話性を感じることができるのではないか。これに対して、後者の実験では、子どもには課題解決の主体性が尊重されていない。また、実験者の主体性、感受性も（子どもに対して、「自分自身にどのように話すのか」というモデルを示す存在としてのみ位置づけられているために）尊重されていない。そして、このように大人と子どもの主体性、感受性が共に尊重されない場では、「私的言語による自己制御」また「内言の発達」は成立しなかったと言える。逆に言えば、

障害を抱える子どもに対しても、子どもの自発性を尊重する関わりこそが、内言の発達を保障すると言えるのではないか。そしてまた、ヴィゴツキー学派のアプローチは、障害を抱える子どもだけでなく、障害を抱えていない子どもに対しても、内言の発達をうながしていくために、教師（大人）が生き生きと感受性豊かにかかわっていくことの重要性を示していると言えるだろう。

尚、本稿で論じたヴィゴツキーの言語発達論に則して小学校低学年の実践をおこない、その実践を省察したものとして、是非、塩田裕子・青柳宏（二〇〇九 a; 二〇〇九 b）を参照されたい。

参考文献

- 内田伸子（一九九六） ことばと学び：響きあい、通いあう中で． 金子書房．
- 塩田裕子・青柳宏（二〇〇九 a） 内言の充実と心の成長（その一）（『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第 32 号）
- 塩田裕子・青柳宏（二〇〇九 b） 内言の充実と心の成長（その二）（『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第 32 号）
- 汐見稔幸（一九八〇） 幼児期の文字指導と言語教育をめぐる：イメージとことばの観点から（『東京大学教育学部紀要』第 20 巻）
- バーク, L.E., ウインスラー, A.(二〇〇一) ヴィゴツキーの新・幼児教育法：幼児の足場づくり．北大路書房．
- 東井義雄（一九五七） 村を育てる学力． 明治図書．
- 文部科学省（二〇〇八 a） 小学校学習指導要領．東京書籍．
- 文部科学省（二〇〇八 b） 小学校学習指導要領解説・総則編．東洋館出版社．
- Vygotsky, L.S.(1934) 柴田義松（新訳） 思考と言語．新読書社．二〇〇一年